



**You have downloaded a document from
RE-BUŚ
repository of the University of Silesia in Katowice**

Title: Postulaty vs. realia, czyli debiutant pracuje z uczniem o specjalnych potrzebach edukacyjnych

Author: Aleksandra Zok-Smoła

Citation style: Zok-Smoła Aleksandra. (2015). Postulaty vs. realia, czyli debiutant pracuje z uczniem o specjalnych potrzebach edukacyjnych W: A. Guzy, B. Niesporek-Szamburska, M. Wójcik-Dudek (red.), "Szkoła bez barier : o trudnościach w nauczaniu i uczeniu się" (s. 37-47). Katowice : Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.



Uznanie autorstwa - Użycie niekomercyjne - Bez utworów zależnych Polska - Licencja ta zezwala na rozpowszechnianie, przedstawianie i wykonywanie utworu jedynie w celach niekomercyjnych oraz pod warunkiem zachowania go w oryginalnej postaci (nie tworzenia utworów zależnych).



UNIwersytet ŚLĄSKI
W KATOWICACH



Biblioteka
Uniwersytetu Śląskiego



Ministerstwo Nauki
i Szkolnictwa Wyższego

Aleksandra Zok-Smoła

Postulaty vs. realia, czyli debiutant pracuje z uczniem o specjalnych potrzebach edukacyjnych

Wejście w życie nowej podstawy programowej¹ zrewolucjonizowało polską szkołę. Wprowadzane od 2009 roku transformacje dotyczą niemal wszystkich dziedzin życia szkolnego, poczynwszy od zagadnień związanych z nowatorskim podejściem do problemu spisu lektur szkolnych, a skończywszy na charakterze testów sprawdzających wiedzę i umiejętności ucznia po zakończeniu edukacji na każdym z poziomów kształcenia².

Nowa podstawa programowa, podkreślając rolę indywidualizacji kształcenia, uwydatniła także kwestie związane z pracą z uczniem o specjalnych potrzebach edukacyjnych³. Rozliczne rozporządzenia Ministerstwa Edukacji Narodowej zobligowały pracujących w szkołach nauczycieli do podniesienia efektywności pomocy udzielanej uczniowi⁴. Podstawą pracy z uczniem mają odtąd stać się posiadane przez niego orzeczenia, indywidualne programy edukacyjno-terapeutyczne, karty indywidualnych potrzeb ucznia, plany działań wspomagających⁵ oraz rozliczne inne właściwe polskiej oświacie przejawy biurokratyzacji.

¹ Zob.: http://reformaprogramowa.men.gov.pl/images/Podstawa_programowa/men_tom_2.pdf [data dostępu: 25.03.2012].

² Kwestie związane ze współczesną szkołą podejmują między innymi teksty zawarte w tomie: *Dydaktyka XXI wieku. Szanse i zagrożenia*. Red. J. BUJAK-LECHOWICZ. Piotrków Trybunalski 2008.

³ Por. K. SMOLIŃSKA: *Edukacja uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w aktualnym prawie oświatowym*. W: *Uczeń ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w szkole ogólnodostępnej. Wybrane zagadnienia teoretyczne, diagnostyczne i metodyczne*. Red. J. GŁODKOWSKA. Warszawa 2011, s. 77.

⁴ Por. *ibidem*, s. 80.

⁵ Por. *ibidem*, s. 80–81.

Tymczasem realia pracy z uczniem o specjalnych potrzebach edukacyjnych są, zwłaszcza w odczuciu nauczycieli bez wieloletniego bagażu doświadczeń, nieco inne niż proponowane założenia. Z perspektywy nauczyciela języka polskiego, który po ukończeniu studiów rozpoczął pracę w szkole kształcącej wyłącznie uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych, mogę z całą mocą stwierdzić, że droga do poprawy jakości kształcenia nie wiedzie przez sztuczne generowanie dokumentów zgodnych z ministerialnymi rozporządzeniami. Kluczem do sukcesu wydaje się tu zwyczajne poznanie uczniów i ich nietuzinkowych problemów.

Sekret sukcesu tkwi także w umiejętności przekonstruowania przez debiutującego w tak trudnych warunkach nauczyciela swych dotychczasowych wyobrażeń o szkole i o sposobach pracy na lekcji, które wyniósł z zajęć z zakresu dydaktyki bądź też z praktyk pedagogicznych. Na nic bowiem zda się powielanie wzorców przejętych od nauczyciela, którego praca stanowi dla nas punkt odniesienia, kiedy konieczne jest dostosowanie własnych metod pracy, preferencji i dotychczasowych zamierzeń, które chcielibyśmy realizować w procesie edukacji, do indywidualnych predyspozycji uczniów⁶, ich specyficznych potrzeb oraz warunków pracy. W swojej dotychczasowej pracy z uczniami, określanymi w ministerialnych przewodnikach jako uczniowie niedostosowani społecznie lub owym niedostosowaniem zagrożeni oraz z uczniami z ADHD, zdołałam już skonfrontować z rzeczywistością kilka postulatów wysuwanych współcześnie przez metodyków⁷.

Współczesne teorie dydaktyczne uznają wyższość indukcyjnego toku lekcji nad tokiem dedukcyjnym, co wiąże się z preferowaniem hermeneutycznego, nie zaś analitycznego modelu kształcenia. Wiedzę podawaną powinno każdorazowo poprzedzać jej poszukiwanie. Postuluje się (zwłaszcza w przypadku kształcenia językowego) stawianie ucznia w sytuacji motywacyjno-problemowej, której celem byłoby samodzielne zaobserwowanie zjawisk językowych.

Tymczasem w przypadku dzieci niedostosowanych społecznie, a więc w większości wykazujących znaczne deficyty w zakresie wiedzy oraz umiejętności, dzieci, których poziom opóźnień szkolnego nierzadko sięga dwóch lat, postawienie ich jako uczniów w sytuacji problemowej nie zawsze odniesie zamierzony efekt. Nic bowiem nie da próba wyszukiwania w podanych zdaniach różnych form czasowników, skoro większość uczniów nie potrafi odróżnić czasownika od rzeczownika czy przymiotnika. Postawienie więc uczniom problemu każdorazowo wiąże się z koniecznością

⁶ Por. E. KROCHMAŁSKA-GAWROSIŃSKA: *Zagadnienie indywidualizacji w pedagogice*. „Piotrkowskie Studia Pedagogiczne” 1996, t. 3, s. 225–228.

⁷ Por. także B. STEMPLEWSKA: *Wybrane problemy społeczno-emocjonalne dzieci z zespołem ADHD i zespołem Aspergera*. W: *Diagnoza i terapia psychopedagogiczna w edukacji dziecka*. Red. E. MAREK, J. ŁUCZAK. Piotrków Trybunalski 2010, s. 451–462.

przywołania wycinka wiedzy, którą uczniowie powinni posiadać wcześniej, co oczywiście nosi znamię dedukcji.

Napięcia dodatkowo potęguje fakt, że niejednokrotnie historie życia uczniów wskazują, iż w trakcie w założeniu trzyletniego cyklu kształcenia uczęszczali oni do czterech czy pięciu szkół, gdzie realizowali różne programy nauczania. Przywołanie wiedzy dotyczącej czasownika w momencie wprowadzania np. nieosobowych jego form nie zawsze jest gwarancją sukcesu dydaktycznego – nic bowiem nie da postulowana w pracy z uczniem zasada repetycji⁸, gdy nauczyciel, odwołując się do danych treści kilka miesięcy później, stwierdzi, że klasa zmieniła swój skład i są w niej uczniowie, którzy nie wiedzą, czym jest czasownik. Specyfika szkół przeznaczonych dla uczniów z niedostosowaniem społecznym przypomina więc realia pracy w szkołach przyszpitalnych, gdzie nie ma możliwości konsekwentnego realizowania programu nauczania.

Warto podkreślić także, iż stawianie przed uczniem problemów, których nie potrafi on samodzielnie rozwiązać, z pewnością nie wpływa na niego motywująco. Może się zdarzyć, że szkolni koledzy są w stanie poradzić sobie z odnalezieniem istoty problemu, co dodatkowo wzmacnia poczucie bezsilności ucznia, który nie rozumie nawet informacji o tym, co właściwie miałby obserwować. W pracy z uczniem o specjalnych potrzebach edukacyjnych należałoby więc każdorazowo dokonywać oceny dotychczasowych efektów pracy, by określić, czy dany zespół uczniowski zdoła samodzielnie rozwiązać przewidziany do realizacji problem, czy też nie.

Podstawa programowa głosi hasła integracji kształcenia językowego, komunikacyjnego, literackiego i kulturowego. Różny jest natomiast stosunek uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi do realizowanych podczas lekcji treści z zakresu języka i komunikacji czy literatury. O ile uczniowie często, w nawiązaniu do tekstów literackich, przywołują kontekst kulturowy, swe własne doświadczenia dotyczące np. Bożego Narodzenia, o tyle większość z nich z wyraźną niechęcią rozmawia na temat przeczytanego tekstu. Odrębną kwestię stanowi konieczność subtelnej modyfikowania kulturowych doświadczeń uczniów. Warto więc podczas pracy z uczniem pamiętać o dominacji wychowania – zgodnie z ministerialnym zaleceniem, dotyczącym podporządkowania działań dydaktycznych działaniom wychowawczym⁹.

Brak zainteresowania uczniów tematami poruszonymi w zamieszczanych w podręczniku tekstach może wynikać z niedostosowania tematyki do ich ciekawości świata i życiowych doświadczeń. Zainteresowania uczniów

⁸ Zob. *Podniesienie efektywności kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Materiały dla nauczycieli*. <http://www.men.gov.pl/images/pdf/DZSE/nauczyciele.pdf>, s. 246 [data dostępu: 25.03.2012].

⁹ Zob. *ibidem*, s. 264.

niedostosowanych społecznie skupiają się na kwestiach związanych z nasyceniem przemocą gram komputerowymi i korzystaniem z Internetu, a także telewizyjnych seriali dokumentalno-kryminalnych, które podejmują problematykę dotyczącą przestępstw oraz spraw sądowych. Obszar zagadnień podejmowanych w podręcznikach do kształcenia literackiego oscyluje wokół tematyki związanej z kształtowaniem takich pozytywnych cech osobowości ucznia jak wrażliwość, współczucie, prawdomówność, uczciwość, pracowitość, sumienność, kultura osobista¹⁰. Tu wyraźną cezurę można jednak wyznaczyć pomiędzy czwartoklasistami a uczniami klas V i VI: młodszych wciąż jeszcze tematyka związana z baśnią czy legendą, starsi nie zainteresują się wierszami o wiośnie.

Jeszcze inne są relacje między nauką języka a nauką o języku: uczniowie chętnie wykonują ćwiczenia analityczne, sprawdzające wiedzę systemową, z rezerwą natomiast odnoszą się do poleceń udzielania ustnej odpowiedzi na pytanie, do odegrania jakiejś scenki, przygotowania formy wypowiedzi ustnej czy pisemnej. Paradoksem jest więc fakt, że samodzielne pisanie i wypowiadanie się stanowi dla nich trudność większą aniżeli praca na niejednokrotnie całkowicie abstrakcyjnym materiale. Unikanie poleceń wymagających udzielenia dłuższej wypowiedzi wiąże się też prawdopodobnie z niechęcią do podejmowania większego wysiłku bądź wykonywania kilku następujących po sobie operacji. Bierność intelektualna uczniów wynika także z posługiwania się przez nich kodem ograniczonym, który nie daje możliwości mówienia o sferze własnych przeżyć wewnętrznych¹¹.

Praca z uczniem o specjalnych potrzebach edukacyjnych pozwala na skonfrontowanie własnego stosunku do metod aktywizujących z celowością ich stosowania. Jedną z zasad postulowanych w odniesieniu do uczniów niedostosowanych społecznie jest aktywizacja młodego człowieka przyzwyczajonego do życia pełnego ruchu, wrażeń i emocji¹². Metody powszechnie uznawane przez nauczycieli oraz ministerialne przewodniki za absorbujące, modne i rekomendowane mogą jednak nie przypaść uczniom do gustu. Wiedzioną wyniesionym ze studiów przekonaniem, że dzieci trzeba czymś zainteresować, przeprowadziłam rozliczne próby dotyczące stosowania metod aktywizacyjnych podczas lekcji języka polskiego w każdej z klas. Okazało się, iż nie każdy zespół klasowy preferuje inne niż szablonowe metody pracy.

Największym zaskoczeniem były dla mnie metody pracy, w których guście jedna z klas: gdy zrezygnowana po serii lekcji opierających się na metodach aktywizujących, postanowiłam zainaugurować cykl lekcji związanych

¹⁰ Zob. ibidem, s. 262.

¹¹ Por. K. Ożóg: *Kod ograniczony i kod rozwinięty wśród uczniów w aspekcie ich szans edukacyjnych*. „Kwartalnik Edukacyjny” 2010, nr 3 (62), s. 4.

¹² Por. *Podniesienie efektywności...*, s. 265.

z kategorią trybu czasownika w sposób dedukcyjny i przedmiotowy, czyli wprowadzając zobiektywizowaną wiedzę i rozwiązywanie powiązanych z nią ćwiczeń, uczniowie byli zachwyceni. Ową jednostkę lekcyjną określili jako „pierwszy normalny polski w tym roku”, co świadczy także o ich przyzwyczajeniu do schematycznego toku lekcji. Stały model lekcji stanowi realizację jednej ze skutecznych technik nauczania zachowań proponowanych przez metodyków pedagogiki specjalnej¹³. Do gustu nie przypadły natomiast uczniom drzewo decyzyjne (zapewne na skutek trudności, jakich przysparza większości z nich określanie związków przyczynowo-skutkowych), drama ani metody sytuacyjne (stały się one bowiem okazją do wygłupów i możliwości zwrócenia na siebie uwagi kolegów). Podobnie próby stosowania burzy mózgów i giełdy pomysłów natrafiły na opór uczniów, woleli bowiem pozostać bierni.

Z kolei uczniowie innego oddziału przepadają za wszystkimi metodami ubarwiającymi życie szkolne: oczarowani interpretacją muzyczną wiersza *W pamiętniku Zofii Bobrowskiej* w wykonaniu Marka Grechuty, nawet się nie zorientowali, że w sposób łatwy i przyjemny przyswoili sobie tekst utworu poetyckiego. Z utęsknieniem oczekują na kolejne lekcje ortografii, radość sprawia im bowiem śpiewanie piosenek zawierających reguły ortograficzne. Wielokrotnie prosili także o powtórzenie zainspirowanej *Akademii Pana Kleksa* lekcji kleksografii — jej elementem było opisywanie kleksów, które wcześniej sami zrobili.

Niebagatelną rolę w kształceniu uczniów odgrywają podręczniki szkolne, których udział w prowadzeniu lekcji wydaje się nieco większy aniżeli w szkołach masowych. Jeden z podstawowych postulatów wyniesionych z zajęć metodycznych wyraża się w przekonaniu o samokształceniowej funkcji podręcznika, którego adresatem jest nie nauczyciel, lecz uczeń.

Podręcznik powinien pełnić funkcję instrumentalną — jego wykorzystanie podczas lekcji powinno mieć charakter fakultatywny i odpowiednio umotywowany. Tymczasem korzystanie z podręczników w pracy z uczniem o specjalnych potrzebach edukacyjnych niejednokrotnie pozostaje w sprzeczności z założeniami nauczyciela, który wolałby, by po podręcznik sięgali uczniowie wyłącznie podczas pracy w domu.

Można wspomnieć o różnicach w sposobach pracy z podręcznikami do kształcenia literackiego oraz z tymi, które są przeznaczone do kształcenia językowego. Pomijam oczywiście kwestie trudności „logistycznych” związane z używaniem podręczników podczas lekcji (nie każdy uczeń ma własny podręcznik, nie każdy uczeń przyniósł podręcznik do szkoły, nie każdy uczeń odnalazł podręcznik w swoim plecaku, nie każdy uczeń otworzył

¹³ Por. D.D. SMITH: *Pedagogika specjalna. Podręcznik akademicki*. T. 2. Tłum. J.A. KORBIEL, Z.S. LITWIŃSKA, M.E. LITWIŃSKI. Warszawa 2008, s. 193–194.

podręcznik, a jeśli już to zrobił — niekoniecznie odczuwa potrzebę skupiania się na tekście zaleconym przez nauczyciela).

Z perspektywy kilku miesięcy pracy z uczniami o specjalnych potrzebach edukacyjnych mogę stwierdzić, że podręcznik zawierający treści z zakresu kształcenia literackiego nie jest podczas lekcji niezbędny, uczniowie bowiem nie zwykli śledzić czytanego podczas niej tekstu. Znacznie łatwiej aniżeli czytanie przychodzi im obcowanie z tekstem, który czyta inna osoba, najczęściej nauczyciel. Wszelkie próby zmobilizowania uczniów do zerknięcia we własny podręcznik (np. pod pretekstem obejrzenia ciekawego obrazu bądź rysunku) kończą się fiaskiem — uczniowie wolą tłoczyć się przy nauczycielu niż spoglądać we własną książkę. Biorąc pod uwagę trudności w samodzielnym odbiorze tekstu (są to trudności wynikające ze słabej techniki czytania lub z niezrozumienia czytanych treści), warto zrezygnować z czytania przez uczniów tylko w celu oceny ich umiejętności związanych z tą sprawnością. Gdy w początkowej fazie poznawania moich uczniów pozwalałam im na czytanie fragmentów tekstu, okazywało się, że treści w nim zawartych nie potrafia odtworzyć ani ich koledzy, ani nawet sami czytający, co świadczy o braku rozumienia czytanego tekstu na poziomie receptywnym¹⁴. Należałoby więc organizować osobne lekcje poświęcone wyłącznie kształceniu i sprawdzaniu umiejętności czytania oraz rozumienia czytanego tekstu.

Trudność stanowi także równoczesna praca z wykorzystaniem podręcznika i zeszytu — uczniowie podświadomie oddzielają czynności związane z pisaniem od czytania, toteż każdorazowo, wydając polecenia otwarcia podręcznika, należałoby im przypominać, by nie zamykali książek i odwrotnie. Jest to wyrazem niechęci do symultanicznego odbioru bodźców i może świadczyć o symptomatycznej np. dla uczniów z ADHD trudności z wyborem bodźca najważniejszego¹⁵.

Znacznie bardziej skomplikowany jest natomiast stosunek uczniów do ich podręczników do nauki o języku, które łączą w sobie zarówno funkcje podręcznika, jak i zeszytu ćwiczeń. Biorąc pod uwagę, że nie każdy uczeń podczas lekcji posiada zeszyt ćwiczeń, nauczyciel zadaje sobie oczywiście trud powielania dla nich używanych stron. Pojedyncze strony należy bezwzględnie wszyć uczniom do zeszytów (o ile je mają), by w trakcie trwania lekcji nie stały się materiałem na samoloty, plujki, tzw. *trzaskawki* i rozmaitych przejawów uczniowskiej aktywności twórczej.

Podręcznik do kształcenia językowego zdaje się godzić w podmiotowość nauczyciela, który wciąż napotyka opór ze strony uczniów. Swoisty roz-

¹⁴ Zob. D. Krzyżyk: *Czytanie ze zrozumieniem*. <http://www.oke.jaworzno.pl/index.php/content/view/693/183/> [data dostępu: 25.03.2012].

¹⁵ Por. *Podniesienie efektywności...*, s. 242.

dźwięk rodzi się pomiędzy koncepcją lekcji przygotowanej przez nauczyciela a uczniami, którzy podręcznik posiadają — uczniowie ci nie godzą się na pomijanie tematów lekcyjnych w ćwiczeniach, gdyż „po to mają książki, by były całe uzupełnione”. Celem posiadania podręczników wydaje się więc w odczuciu uczniów nie nabywanie wiedzy, lecz posiadanie podręcznika uzupełnionego, który w ich mniemaniu jest zapewne wyznacznikiem wiedzy i umiejętności. Na nic zdadzą się tłumaczenia nauczyciela, który ma inny pomysł na zrealizowanie danych treści — staje się on więźniem publikacji i cudzego modelu konstruowania toku lekcji. Uczniowski zamysł nie pozwala także na ominięcie żadnego spośród zamieszczonych w podręczniku ćwiczeń oraz na odejście od kolejności ich wykonywania. Uczniowie podświadomie (dotyczy to także uczniów z ADHD, w powszechnym mniemaniu uznawanych za chaotycznych i niezorganizowanych) starają się porządkować tok lekcji tak, by w trakcie jej trwania nie doszło do zaniedbań czy uchybień formalnych. Nauczyciel staje się więc podczas lekcji z zakresu kształcenia językowego wyłącznie narzędziem, maszyną, której rola ogranicza się do kierowania pracą w taki sposób, by uczniowie poprawnie rozwiązywali wszystkie kolejne ćwiczenia.

Nie każdy początkujący nauczyciel zdaje sobie także sprawę z zakłóceń w przebiegu prowadzonej lekcji, które dotyczyć mogą różnorodnych kwestii związanych z funkcjonowaniem grupy. Podczas studiów oraz praktyk pedagogicznych, które większość spośród nauczycieli odbyła w szkołach masowych, kształci się zwykle te kompetencje, które bezpośrednio przekładają się na umiejętność budowania systemu wiedzy i umiejętności uczniów w ramach konkretnej dziedziny. Tymczasem rola nauczyciela nie ogranicza się wyłącznie do przekazywania wiedzy i kształcenia umiejętności. Warto mieć świadomość, że w pracy z uczniem o specjalnych potrzebach edukacyjnych zdarzają się trudności, z którymi zapewne nigdy nie zetknęlibyśmy się w szkole masowej.

Jedną z czynności, która może przysporzyć problemów, jest niewątpliwie prowadzenie zeszytów i notowanie. Nawet bowiem najprostsze (patrząc z pozycji nauczyciela) formy tworzenia notatek w zeszycie mogą stanowić dla uczniów utrudnienie. Uczniowie (zwłaszcza czwartoklasiści) nie radzą sobie nawet z notatką w formie tabeli, uważaną za pospolitą — potrzebują instrukcji nauczyciela dotyczącej zapisu w tej właśnie postaci. Stosowanie takiej formy zapisu notatki wywołuje zwykle lawinę pytań natury formalnej. Jeszcze większą niechęć budzi zapis w postaci tzw. słoneczka czy też mapy myśli — nielinearność i wynikająca z niej nieumiejętność poradenia sobie z taką formą zapisu mogą stać się w przypadku ucznia z ADHD powodem do zniszczenia własnego zeszytu, przyborów do pisania, do wybuchu płaczu, a nawet uderzenia kolegi. Znamienna jest też właściwa niektórym uczniom z ADHD dbałość o estetykę zapisu — niejednokrotnie podczas

trwania lekcji uczniowie wyrywają kartki z zeszytu w celu staranniejszego utrwalenia notatki.

Spora jest także grupa uczniów, którzy nie prowadzą zeszytów, a od których nauczyciel nie potrafi tego wyegzekwować, bądź też uczniów, których zeszyty służą do celów innych niż notowanie. Należy jednak mieć świadomość tego, iż zapis w zeszycie nie jest wykładnikiem wiedzy ucznia. Zdarzają się uczniowie, którzy w niezrozumiały dla nauczyciela sposób są w stanie przyswoić sobie podczas czterdziestu pięciu minut lekcji nazwy przypadków rzeczownika oraz umiejętność odmiany bez konieczności zapisu. Są uczniowie, których aktywność podczas kolejnych lekcji ogranicza się do rysowania bądź leżenia na podłodze, a którzy wynoszą z nich więcej aniżeli dzieci biorące w lekcji czynny udział, co powinno stanowić motywację do wykorzystywania w procesie nauczania potencjalnej inteligencji kinestetycznej czy przestrzennej uczniów¹⁶.

Na kształt lekcji i możliwość jej przeprowadzenia wpływ ma także sposób zachowania się uczniów i ich funkcjonowania w sali lekcyjnej. Tradycyjny układ klasowo-lekcyjny jest zwykle nieco zaburzony w sali, gdzie pracuje się z kilkunastoosobową grupą uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych. Można spodziewać się zaskakujących dla debiutujących nauczycieli zachowań uczniów, jak leżenie na podłodze, przy jednoczesnym występowaniu automatyzmów ruchowych¹⁷, np. w postaci kiwania się, czy gonienie się uczniów, wszczynanie przez nich bójek, rzucanie otaczającymi przedmiotami, wzajemne opluwanie się. Zdarza się, że panujący w klasie ład potrafi zniweczyć mucha czy też słowo, którego wypowiedzenie powoduje napady agresji u któregoś z uczniów, a w którym nauczyciel nie dostrzega niczego, co mogłoby stanowić czynnik stresogeny.

Największą bolączką nauczyciela pracującego z uczniami o specjalnych potrzebach edukacyjnych jest kontrola i ocena ich osiągnięć. Jak wynika z ministerialnych sugestii, „nauczyciel jest zobowiązany na podstawie opinii poradni psychologiczno-pedagogicznej, w tym poradni specjalistycznej, dostosować wymagania edukacyjne (niezbędne do uzyskania poszczególnych śródrocznych i rocznych (semestralnych) ocen klasyfikacyjnych z obowiązkowych i dodatkowych zajęć edukacyjnych wynikających z realizowanego przez siebie programu nauczania) do indywidualnych potrzeb psychofizycznych i edukacyjnych ucznia, u którego stwierdzono zaburzenia i odchylenia rozwojowe lub specyficzne trudności w uczeniu się, uniemożliwiające sprostanie tym wymaganiom”¹⁸.

¹⁶ Por. H. GARDNER, M. KOMHABER, W. WAKE: *Inteligencja: wielorakie perspektywy*. Warszawa 2001, s. 156–161.

¹⁷ Por. A. SOBIEGAŁA: *Tiki i zespół Tourette’a — diagnoza i interdyscyplinarna terapia*. W: *Diagnoza i terapia psychopedagogiczna w edukacji dziecka...*, s. 475–484.

¹⁸ *Podniesienie efektywności...*, s. 260.

Podstawą oceniania osiągnięć uczniów powinny stać się właśnie zalecenia wydane przez poradnię, ale jak zorganizować pracę w zespole klasowym, gdy każdy uczeń powinien podlegać ocenie w innych warunkach? Uczniowie pilniejsi z uwagą odnotowują wszakże, że kolega, który ma ogromne trudności z czytaniem i pisanem, otrzymał ocenę wyższą niż ta, na którą zasługiwałby w normalnych warunkach. Z kolei motywacyjna funkcja oceny nie zawsze w odczuciu ucznia funkcję tę spełnia — zdarzają się sytuacje, gdy uczeń płacze lub rzuca krzesłami, gdyż otrzymał krzywdzącą w jego mniemaniu ocenę dostateczną, która zdaniem nauczyciela powinna motywować go do pracy, jest bowiem zawyżona w stosunku do jego umiejętności.

Ocenianie w zespołach złożonych wyłącznie z dzieci o specjalnych potrzebach edukacyjnych budzi także w nauczycielu wątpliwości natury etycznej — nie ma wszak możliwości relatywnej oceny wiedzy i umiejętności uczniów. Jak bowiem oceniać sprawiedliwie, skoro uczeń, który podczas żadnej lekcji w trakcie semestru nie wykazał minimum aktywności czy zainteresowania, tworzył np. łabędzia z orgiami, ale z wszelkich pisemnych form kontroli wiedzy czy umiejętności otrzymał wyniki dobre lub bardzo dobre, podczas gdy uczeń, który aktywnie uczestniczył we wszystkich lekcjach, otrzymuje z kartkówek czy testów wyłącznie oceny dopuszczające? Jak różnicować oceny, gdy uczeń opanował przewidziany do realizacji w ramach danego semestru materiał w stopniu np. dopuszczającym, natomiast jego kolega, mimo że nie zrealizował treści przewidzianych w programie, poczynił ogromne postępy w zakresie przypisanych mu niedostatków wiedzy i umiejętności? Jak oceniać wiedzę czternastolatka w IV klasie szkoły podstawowej, który podczas nauczania indywidualnego na pierwszym etapie kształcenia nie przyswoił sobie wszystkich liter alfabetu i który pomimo wkładu pracy wielu osób ma ogromne trudności z czytaniem i pisanem, a którego zasób wiedzy i nabyte umiejętności pozwalają na promowanie do następnej klasy? Decyzja o promocji powinna mieć charakter zespołowy — przy jej podejmowaniu konieczne byłoby uwzględnienie opinii psychologa i pedagoga szkolnego.

Podejście uczniów do sposobów kontrolowania ich wiedzy jest zaskakujące. W panujących w ramach systemu klasowo-lekcyjnego warunkach nie znajdziemy zrozumienia dla idei sprawdzianu czy kartkówki. Uczniowie ze wzmoczoną ruchliwością nie widzą potrzeby, by czas sprawdzianu czy trwającej zaledwie kilka minut kartkówki spędzać w ławkach. Spacerują więc po sali lekcyjnej, wychodzą na korytarz, zmieniają ławki, co rzadko jednak jest oznaką chęci odpisania odpowiedzi od kolegi. Uczniowie ci nie zawsze widzą także potrzebę, by oddać kartkę nauczycielowi.

Pomimo iż zwykle staram się przygotowywać uczniów do formuły testu podczas powtórzenia, uczniowie nie radzą sobie z samodzielnym odczyta-

niem i zrozumieniem pytań i poleceń, wobec czego nieustannie zadają mi pytania dotyczące sposobu rozwiązania bądź odpowiedzi.

Osobną grupę stanowią uczniowie niepotrafiący zwerbalizować swojej wiedzy i umiejętności. Kartki, które oddają nauczycielowi po teście, są puste, natomiast już krótka rozmowa z nimi pozwala wysnuć wniosek, iż egzemplarz testu nie jest wykładnikiem ich wiedzy i umiejętności. Orzeczenia sporządzane w poradniach psychologiczno-pedagogicznych niejednokrotnie zawierają zalecenia dotyczące kontroli wiedzy uczniów; mówią np. o preferowaniu przez nich form ustnych. Paradoksalnie, ci uczniowie nie zostaną zwolnieni z pisemnego sprawdzianu po zakończeniu szkoły podstawowej.

Pomimo wielości rozwiązań metodycznych, jakie proponują dydaktycy, rozterki nauczyciela kształcącego oraz, co znacznie trudniejsze, wychowującego uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych są niezliczone. Wątpliwości związane z pracą z interesującym nas uczniem zdają się wprost proporcjonalne do ilości czasu spędzanego z uczniami. Każda kolejna konfrontacja z uczniem o specjalnych potrzebach edukacyjnych wydaje się okazją do stawienia czoła własnym przekonaniom i przyzwyczajeniom. Współcześnie postulowane metody mogą okazać się w pracy z uczniem o specjalnych potrzebach edukacyjnych nieadekwatne do rzeczywistych warunków oraz sytuacji, w jakich przyjdzie nam się znaleźć.

Z perspektywy nauczyciela, który pracę rozpoczął w warunkach szczególnie trudnych, mogę z całą mocą stwierdzić, że nauczanie ucznia o specjalnych potrzebach edukacyjnych działa na zasadzie sprzężenia zwrotnego. Owszem, w warunkach sprzyjających uczniowie są w stanie czegoś się nauczyć, lecz zdaję sobie sprawę, że oni mimochodem przekazują więcej swym nauczycielom. Praca z uczniem o specjalnych potrzebach edukacyjnych to prawdziwa lekcja pokory: wciąż uświadamiamy sobie, że pomimo posiadanej wiedzy merytorycznej — o nauczaniu wiemy niewiele.

Aleksandra Zok-Smoła

Postulates vs. Reality, or a Beginning Teacher Working with a Student with Special Educational Needs

S u m m a r y

The author of the study discusses problems connected with Polish language education of students having specific educational needs (with a special consideration of children with behavioral disorders). She confronts postulates formulated by educators with the actual work with a problematic student, indicating the possible difficulties, divergencies between theory and practice and solutions for dealing with non-standard situations.

Александра Зок-Смола

Постулаты vs. реалии, или работа дебютанта
с ребенком с особыми образовательными потребностями

Р е з ю м е

Автор работы рассматривает вопрос, связанный с полонистическим образованием школьников с особыми образовательными потребностями (особенно с детьми, у которых наблюдаются нарушения поведения). Автор сопоставляет постулаты, сформулированные дидактиками, с реалиями работы с трудным ребенком, а также указывает на возможные сложности, расхождения между теорией и практикой, а также предлагает решение нестандартных ситуаций.